

Benz-Gydat, Melanie

Der Berufseinstieg als Transition: Vom Studium in die andragogische Praxis

Schmidt-Lauff, Sabine [Hrsg.]; Felden, Heide von [Hrsg.]; Pätzold, Henning [Hrsg.]: *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, S. 113-125. - (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Benz-Gydat, Melanie: Der Berufseinstieg als Transition: Vom Studium in die andragogische Praxis - In: Schmidt-Lauff, Sabine [Hrsg.]; Felden, Heide von [Hrsg.]; Pätzold, Henning [Hrsg.]: *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, S. 113-125 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130084 - DOI: 10.25656/01:13008

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-130084>

<https://doi.org/10.25656/01:13008>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Transitionen in der Erwachsenenbildung

Gesellschaftliche, institutionelle
und individuelle Übergänge

Sabine Schmidt-Lauff
Heide von Felden
Henning Pätzold (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
in der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Sabine Schmidt-Lauff
Heide von Felden
Henning Pätzold (Hrsg.)

Transitionen in der Erwachsenenbildung

Gesellschaftliche, institutionelle
und individuelle Übergänge

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2015 Dieses Werk ist bei Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84740753>)

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0753-9

eISBN 978-3-8474-0915-1

DOI 10.3224/84740753

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com

Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
<http://www.shop.budrich-academic.de/>

Inhalt

Vorwort9

Heide von Felden/Sabine Schmidt-Lauff

Transitionen in der Erwachsenenbildung: Übergänge im gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht pädagogischer Professionalität.....11

Key Notes 17

Ortfried Schöffter

Übergangszeiten – ‚Transitionen‘ und ‚Life Trajectories‘. Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf19

Andreas Walther

Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe?.....35

Theoretische Perspektiven57

Ulla Klingovsky/Susanne Pawlewicz

Übergang, Unsicherheit und Unterbrechung: Scheitern als Chance zur Differenzbildung59

Heide von Felden

Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als Lernweltforschung71

Nicole Hoffmann

Übergangsstrukturen im Feld der pädagogischen Beratung Erwachsener – ethnografische Perspektiven im Anschluss an Arnold van Gennep85

Claudia Lobe

Biografieorientierte Transitionsforschung als Teilnehmerforschung – Wie sich Erwachsenenbildungsteilnahme als biografische Transition untersuchen lässt	97
---	----

Berufliche Übergänge..... 111

Melanie Benz-Gydat

Der Berufseinstieg als Transition: Vom Studium in die andragogische Praxis	113
---	-----

Barbara Lindemann

Die Relevanz von sozialen Kontakten beim Übergang vom Studium in das Erwerbsleben. Ergebnisse aus einer Befragung der Münchner Magisterpädagoginnen und Magisterpädagogen.....	127
--	-----

Jörg Schwarz/Franziska Teichmann/Susanne Maria Weber

Transitionen und Trajektorien.....	139
------------------------------------	-----

Bettina Ülpenich

Der Weg in die Schule – Passagenbewältigung von Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen in Eigenkonstruktion	151
--	-----

Beatrix Niemeyer-Jensen/Merle Hinrichsen

Möglichkeitsräume (re)konstruieren – Biographische Aneignungsprozesse zwischen Schule und Erwerbstätigkeit.....	163
--	-----

Monique Landberg/Peter Noack

Prädiktoren von berufsbezogenen Orts- und Richtungswechseln von jungen Erwachsenen und die Rolle von Agency.....	175
---	-----

Johanna Gebrande/Rudolf Tippelt

Basiskompetenzen am Übergang in die Nacherwerbsphase	189
--	-----

Marion Fleige

Nutzenvorstellungen von Weiterbildungsteilnehmenden in beruflichen und erwerbsbiographischen Übergangssituationen.....	203
---	-----

Professionelle Begleitung in Übergängen..... 215

Yeşim Kasap Çetingök

Die transitionengerechte Konzeptualisierung der psychosozialen
Beratung für die Erwachsenen und Ermöglichung von
Bildungsprozessen217

Stephanie Günther/Joachim Ludwig

Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen
Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung227

Babette Mölders

Mentoring zur Begleitung des Übergangs vom Studium in den Beruf –
Konstruktionen eines Übergangs anhand einer Falldarstellung239

Barbara Nienkemper

Abschlussorientierte Tests und Prüfungen im Kontext von
individuellen Übergängen bei funktionalem Analphabetismus253

Institutionelle und organisationale Übergänge 265

Matthias Alke

Institutionelle Übergänge durch interorganisationale Kooperationen.
Eine empirische Rekonstruktion institutioneller Wandlungsprozesse
von Weiterbildungsorganisationen267

Henning Pätzold

Organisationale Übergänge zwischen Weiterbildung und Wirtschaft279

Alf-Tomas Epstein

Interessegenese, Weitergabe von Verbandserbe und Förderprozesse in
Jugendverbänden als Beiträge zur Übergangsgestaltung291

Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring

Jugendverbände als Bildungsorte im „Feld des Übergangs“303

Inga Truschkat/Luisa Peters

Die Transfergesellschaft als personen(un)bezogene Dienstleistung am
Übergang von Arbeit in Arbeit317

Steffi Robak / Claudia Pohlmann / Lena Heidemann

Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen am Beispiel von
Bildungsurlaub332

Christina Salland / Melanie Franz / Timm C. Feld

Zur Gestaltung von Übergängen im Kontext wissenschaftlicher
Weiterbildung – Rolle von und Herausforderungen für Universitäten345

Autorenangaben 359

Der Berufseinstieg als Transition: Vom Studium in die andragogische Praxis

1 Der Berufseinstieg im Allgemeinen und in die Praxis der Andragogik im Besonderen

Der Einstieg in einen Beruf zählt mit zu den leidvollsten und zugleich aufregendsten Phasen im Leben eines Individuums: „Elementare Erfahrungen von Sicherheit und Unsicherheit, Konflikt und Solidarität, Entfaltung und Fremdbestimmung, Selbstständigkeit und Abhängigkeit werden gemacht“ (Weymann 2008, S. 178). In diesem Zusammenhang kann der Übergang in einen Beruf als ein Lebensereignis bezeichnet werden, der einem Meilenstein im Lebenslauf gleichkommt und somit einen entscheidenden Wendepunkt darstellt (vgl. Hof/Maier-Gutheil 2014, S. 148 f.).

Besonderes Augenmerk dieses Aufsatzes liegt auf der Betrachtung des Wechsels von einer Hochschule in eine Einrichtung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Das Individuum muss im Zuge dieses Überganges unter anderem einen Statuswechsel vollziehen: vom Studierenden zum Berufseinsteigenden (vgl. ebd., S. 150). Da Berufseinsteiger/-innen ihr bisher vertrautes Bezugssystem – die Universität – verlassen haben, müssen die neuen Erfahrungen in der Arbeitsorganisation in einen individuellen Referenzrahmen eingebettet werden, was zu Unsicherheiten führen kann. Der Übergang in einen Beruf ist somit als Aufforderung zu verstehen, sich mit den veränderten (beruflichen) Anforderungen auseinanderzusetzen (vgl. Walther u. a. 2014, S. 219). „Die Berufseinstiegsphase ist die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung“ (Terhart 2000, S. 128).

Der Eintritt in das Berufsleben ist mit Sozialisationsprozessen verbunden, die als andauernde, aktive Verarbeitungsprozesse zwischen innerer und äußerer Realität verstanden werden können (Hurrelmann 2002, S. 25-28). Berufseinsteiger/-innen befinden sich dabei auf einer Gratwanderung zwischen Ansprüchen und Grenzen, zwischen Belastung und Schonung, zwischen Beanspruchung und Erholung. Zudem nimmt der Beruf entscheidenden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und macht einen wichtigen Bestandteil der beruflichen Identität aus. Nicht ohne Grund wird man häufig gefragt, „was man ist“; also welchen Beruf man ausübt (vgl. Abraham 1957; Alheit/Dausien 1985).

Wer eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufnimmt, tritt jedoch in ein Praxisfeld ein, welches von Paradoxien und Antinomien geprägt ist (vgl. Schmidt-Lauff/von Hippel 2012). Dieses Spannungsverhältnis

wird auch als „mittlere Systematisierung“ bezeichnet (vgl. Faulstich 2001). Aus diesem Grund wird der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine „höchstens ansatzweise, eher sogar als marginal zu bezeichnende Professionalisierung“ (Faulstich 1996, S. 51) attestiert.

Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, wie Berufseinsteiger/-innen unter solchen Bedingungen andragogische Tätigkeiten aufnehmen und wie sie mit der vorgefundenen Realität im Zuge ihrer beruflichen Sozialisation umgehen. Aus diesem Grund ist es interessant, dem Berufseinstieg von Andragogen und Andragoginnen besondere Beachtung zu schenken. Bis auf Wiltrud Gieseke's Studie „Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation“ aus dem Jahr 1989 wurde der Berufseinstieg in der Forschung nicht explizit berücksichtigt.

2 Forschungsfragen und erkenntnisleitendes Interesse

Ausgehend vom bisherigen Stand der Forschung ist es das Ziel des Beitrags, die Phase des Berufseinstiegs von Absolventen und Absolventinnen des erziehungswissenschaftlichen Diplom- bzw. Masterstudiengangs mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu untersuchen.

Konkret wird nach dem subjektiven Erleben und Deuten sowie der individuellen Auseinandersetzung in der Einstiegsphase der ersten beruflichen Praxis gefragt. Erkenntnisleitendes Interesse der Untersuchung ist es, die besonderen Kennzeichen und Charakteristika des Berufseinstiegs in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu erheben, zu analysieren und zu interpretieren.

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen die folgenden Fragestellungen:

1. Wie erleben, bewerten und reflektieren Berufseinsteiger/-innen ihre berufliche Anfangszeit in Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung?
2. Wie bewältigen Berufseinsteiger/-innen Anforderungen in der Phase des Berufseinstiegs? Stellen sie sich als aktiv handelnde Subjekte dar?
3. Wie entwickeln und verändern sich Berufseinsteiger/-innen als Subjekte in dieser ersten Berufsphase?
4. Verändert sich andragogisches Handeln im Laufe des Berufseinstiegs?

Damit wird die Subjektperspektive von Lern- und Sozialisationsprozessen betont, indem die Verbindung zwischen beruflicher Sozialisation und andragogischer Praxis unter den Bedingungen erwachsenenbildnerischer Organisationen betrachtet wird. Von Interesse sind dabei individuelle Aneignungs-

prozesse, Anpassungsprobleme an die berufliche Organisation, Reflexionsgegenstände und Thematisierungen des Berufseinstiegs.

3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen eines qualitativen Forschungsansatzes wurden mit vier Berufseinsteigerinnen und einem Berufseinsteiger problemzentrierte Interviews durchgeführt. Die Studie konzentriert sich auf Hochschulabsolventen und -absolventinnen mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung, weil einerseits davon ausgegangen wird, dass professionelles andragogisches Handeln vorzugsweise von diesen Absolventen und Absolventinnen erwartet werden kann (Peters 2005, S. 185). Andererseits sollte die Fokussierung auf Personen mit universitärem Abschluss den Anspruch disziplinärer Professionsdebatten widerspiegeln, in denen die akademische Qualifikation von hauptberuflichen Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbilderinnen eine wichtige Rolle spielt (vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2012). Um die Heterogenität der beruflichen Tätigkeitsfelder der Andragogik auch im Hinblick auf die zu untersuchenden Berufseinsteiger/-innen abzubilden, sollten die Personen erstens an unterschiedlichen Hochschulen studiert haben und zweitens in verschiedenen Einrichtungstypen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beschäftigt sein.

Ihre akademische Professionalisierung durchliefen die Interviewpersonen an den Universitäten von Hannover, Hamburg, Würzburg sowie Marburg; und bis auf eine Person, die einen Bachelor-Abschluss vorweisen konnte, studierten alle anderen vier Personen nach der Diplomstudienordnung. Beschäftigt waren sie als Referentin einer gewerkschaftlichen Einrichtung, in der Personalentwicklung eines Großunternehmens, als pädagogische[r] Mitarbeiter[in] einer Volkshochschule, eines gemeinnützigen Bildungsvereins und einer kirchlichen Einrichtung, in der überwiegend politische Bildungsarbeit angeboten wird.

4 Analyse des empirischen Materials

Ausgangspunkt bei der Analyse des empirischen Materials ist die Erkenntnis, dass der Berufseinstieg ein überaus komplexes Ereignis ist (vgl. Feldman 1981, S. 316). Diese Multidimensionalität soll bei der Auswertung des empirischen Materials berücksichtigt werden. Dazu erfolgte die Auswertung der empirischen Daten in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996). Im Fokus der Auswertung stand die Rekonstruktion des Berufseinstiegs in differenzierten Handlungsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, um Handlungshindernisse und Schwierigkeiten in der beruflichen Anfangszeit sowie Entwicklungsräume offenzule-

gen und die damit verbundenen Bedeutungs- und Sinnstrukturen der handelnden Subjekte aufzudecken.

In einem ersten Schritt wurde das Material einer Analyse auf einer temporalen Ebene unterzogen, bei dem Bedeutungszusammenhänge aus dem Interviewmaterial ersichtlich wurden, die auf unterschiedliche Zeitstrukturen im Geschehensverlauf hinweisen. Somit erhält die Dimension „Zeit“ eine wichtige Bedeutung und steht in Korrelation zu der ersten beruflichen Phase sowie zu einer individuellen Entwicklung im Rahmen der beruflichen Sozialisation.

Ein weiterer Schritt bestand darin, unter Rückgriff auf das theoretische Vorverständnis zur beruflichen und organisationalen Sozialisation, Phänomene und Konzepte in den Interviews zu sichten, die Rückschlüsse auf relevante Themen für die befragten Berufseinsteiger/-innen gaben. Aus diesem Grund wurde ebenfalls eine thematisch-inhaltliche Dimension bei der Auswertung des empirischen Materials berücksichtigt.

5 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse einer Promotionsstudie¹ vorgestellt, die die temporale wie auch die thematische Dimension beinhalten (5.1 und 5.2). In Kapitel 5.3 werden beide Dimensionen zueinander in Relation gesetzt.

5.1 Der Berufseinstieg als temporales Ereignis

Als ein Ereignis im Lebenslauf setzt der Berufseinstieg zu einem bestimmten Zeitpunkt ein: in der Regel nach einer Ausbildungsphase, mit Aufnahme eines Berufes. Jedoch ist dieser nicht mit dem ersten Tag der beruflichen Tätigkeit abgeschlossen, sondern stellt einen Prozess dar, der mit dem Übergang in die Arbeitsorganisation beginnt und über eine gewisse Zeitspanne anhält. Es wird davon ausgegangen, dass der Berufseinstieg als Element von Sozialisationsprozessen in ein zeitliches Kontinuum eingebettet ist. Der Berufseinstieg als offene Lebenssituation verläuft allerdings nicht in jedem Fall linear und geplant (vgl. Schicke 2014a, S. 87). Aufgrund entstandardisierter und individueller Lebensläufe, die einen normativen und linearen Verlauf auflösen, ist der Übergang in das Berufsleben einer dynamischen Struktur und Kontingenzen unterworfen (vgl. von Felden 2014, S. 62).

1 Es handelt sich um eine Dissertation mit dem Arbeitstitel „Das Erste und Schlimmste hab' ich überstanden – Eine explorative Studie zum Berufseinstieg in andragogischen Handlungsfeldern“.

Die aus den Forschungsergebnissen abgeleitete Abbildung stellt zwei berufliche Sozialisationsphasen dar: die Sozialisation *für* und *durch* den Beruf (vgl. Heinz 1995).

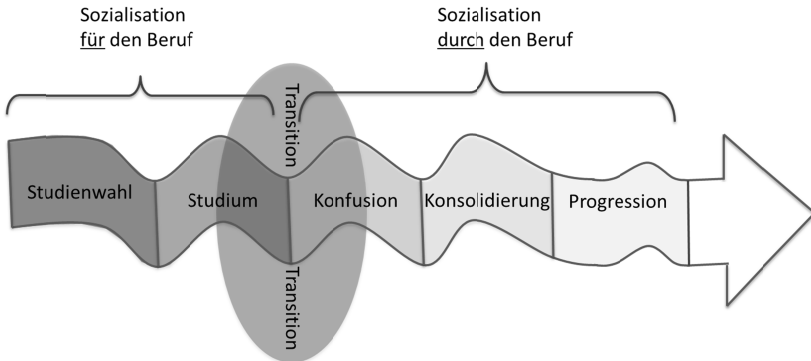


Abb. 1: Phasenmodell unter Berücksichtigung von (vor-)beruflichen Sozialisationsprozessen (eigene Darstellung)

Die Sozialisation *für* den Beruf, als vorberufliche Phase, die dem Berufseinstieg vorgelagert ist, beleuchtet, welche Erfahrungen aus dem Studium der Erwachsenenbildung resultieren. Im Mittelpunkt steht in diesem Zusammenhang u. a. die Frage, welchen Stellenwert das Studium der Andragogik für den Berufseinstieg hatte.

Um die biographischen Sinnkonstruktionen der Berufseinsteiger/-innen nachvollziehen und deren Handlungs- und Bewältigungsstrategien identifizieren zu können, bietet sich ein von Harald Welzer (1993) entwickeltes Konzept der Transition an. „Transitionen bezeichnen demnach sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (ebd., S. 37).

Indem Übergänge als Transitionen betrachtet werden, werden gesellschaftliche Strukturen, normative Erwartungen und institutionelle Rahmenbedingungen von Übergängen, aber auch die subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der Individuen fokussiert (von Felden 2010, S. 185).

Hochschulabsolventen und -absolventinnen verlassen die Universität und treten ein in ein neues, unbekanntes System, in dem sie die nächsten Jahre ihres Berufslebens verbringen werden. Mit dem Eintritt in eine Einrichtung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung setzt eine Sozialisation *durch* den Beruf ein. Dabei wird die Sozialisation durch den Beruf als solche in differenzierte Einheiten gegliedert. Nur die zeitliche Differenzierung des Berufseinstiegs erlaubt es, die Entwicklung von Berufseinsteigern und Berufseinsteigerinnen mit den jeweiligen Problematiken und Lernanlässen zu identifi-

zieren und den Weg der individuellen Professionalisierung im andragogischen Praxisfeld nachzuzeichnen. Aus dem empirischen Material konnten die folgenden drei Phasen des Berufseinstiegs herausgearbeitet werden, die einerseits als Interpretationsfolie zur weiteren Auswertung dienen und andererseits ein Teilergebnis darstellen:

- die Konfusionsphase,
- die Konsolidierungsphase und
- die Progressionsphase.

5.2 Der Berufseinstieg als ein Ereignis mit (berufs-)spezifischen Problemstellungen

Neben dem Faktor „Zeit“ werden Themen sichtbar, die innerhalb des Berufseinstiegs eine besondere Relevanz haben. Es treten Aspekte und Probleme während des beruflichen Handelns auf, die für die Interviewpartner/-innen ins Zentrum ihres Erlebens und Bewusstseins treten. In Anlehnung an ein Modell von Klaus Hurrelmann und Dieter Geulen (1980) konnten aus dem empirischen Material drei Rahmen zum Berufseinstieg herausgearbeitet werden: organisationaler Handlungsrahmen, sozialer Interaktionsrahmen und individueller Subjektrahmen.

Der *organisationaler Handlungsrahmen* kann als Gerüst für die vorgefundene Arbeitsrealität aufgefasst werden, in der die Handlungen stattfinden. Kernelement von Organisationen sind dabei Aufgaben und Tätigkeiten, die ausgeführt werden sollen. Dabei müssen sowohl Tätigkeitsspielräume als auch zeitliche Vorgaben berücksichtigt werden.

Im *sozialen Interaktionsrahmen* findet Kommunikation mit anderen Organisationsmitgliedern statt. Sozialisationsprozesse sind immer eingebunden in Interaktionsprozesse mit verschiedenen Akteuren, die die Persönlichkeit und das Verhalten eines Menschen prägen (vgl. Weymann 2008, S. 211). Die Personen, die für Berufseinsteiger/-innen die größte Bedeutung im Rahmen der ersten beruflichen Zeit haben, sind vor allem die direkte Führungskraft sowie Kollegen und Kolleginnen.

Beim *individuellen Subjektrahmen* setzen sich Berufseinsteiger/-innen mit sich selbst als handelnden Subjekte auseinander. Sie reflektieren sich und verorten sich als Individuen in ihrer Organisation, indem sie sich mit unterschiedlichen Rollen im beruflichen Kontext, die an sie herangetragen werden, beschäftigen und erstmals ein berufliches Selbstverständnis, welches professionelles Handeln begründet, entwickeln.

Rahmen- und Phasenmodell werden miteinander verknüpft und in Relation zueinander gesetzt, indem die Rahmen im nächsten Kapitel jeweils auf die Phasen der Konfusion, Konsolidierung und Progression angewendet werden.

5.3. Interpretation der Rahmen unter Berücksichtigung der Phasen des Berufseinstieges

Exemplarisch werden im Folgenden für jede Phase und jeden Rahmen ausgewählte Ergebnisse vorgestellt.

5.3.1 Organisationaler Handlungsrahmen: Diffusität des Tätigkeitsfeldes in der Konfusionsphase

Da Berufseinsteiger/-innen außer Praktika oder studentischen Hilfskrafttätigkeiten in der Regel wenig bis keine Praxiserfahrungen aufweisen, ist ihnen das organisationale Umfeld einer Einrichtung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung weitgehend fremd. Dass ein uneinheitliches oder gar unscharfes Aufgabenfeld, verbunden mit einem zerfaserten Tätigkeitsprofil für Erwachsenenbildner/-innen existiert, ist unumstritten (vgl. u.a. Faulstich/Zeuner 2010). Hauptberufliche Mitarbeiter/-innen in einer Volkshochschule haben andere Aufgaben und Tätigkeiten als beispielsweise ein[e] Referent[in] in der Personalentwicklung. Die Heterogenität der Tätigkeitsfelder der Andragogik erschwert es besonders Berufseinsteigern und -einsteigerinnen, einen Überblick zu bekommen.

Folglich stellte eine Berufseinsteigerin in der Konfusionsphase fest:

Ich glaube, am Anfang war mir recht lange unklar, was eigentlich meine Aufgabe ist, was ich eigentlich genau machen soll, was so erwartet wird (Franziska, Z. 533-535).

Die Aussage demonstriert die Probleme in der ersten Phase des Berufseinstieges, die von Orientierungslosigkeit geprägt ist. „Mitgliederwerbung und -bindung“ als ihr Aufgabenfeld in einer Gewerkschaft ist sehr abstrakt formuliert und macht es der Berufseinsteigerin schwer, daraus konkrete Aufgaben abzuleiten und diese zu bearbeiten.

Ein diffuses Tätigkeitsfeld zeigt sich ebenfalls bei einer anderen Berufseinsteigerin:

Und die [spezifischen Aufgaben, B.-G.] hatte ich ja auch anfangs nicht (Kathrin, Z. 423).

Keine Kenntnis über die eigenen Aufgaben zu haben, wird als eine Hauptschwierigkeit in der Konfusionsphase genannt. Unklare Arbeitsaufgaben und Aufträge stellen somit für Berufseinsteiger/-innen große Herausforderungen dar. Waren die Informationen zum Aufgabengebiet und Tätigkeitsfeld vor Arbeitsantritt unzureichend, entstehen der Eindruck eines diffusen Tätigkeitsfeldes und möglicherweise falsche Erwartungen. Eine exakte Aufgabenbeschreibung zur Vorbereitung wäre also hilfreich.

5.3.2 Sozialer Interaktionsrahmen: Umgang mit organisationsfremden Akteuren in der Konsolidierungsphase

Da der Berufseinstieg nicht in einem Vakuum erfolgt, vollziehen sich in beruflichen Kontexten tagtäglich Interaktionen. Indem Berufseinsteiger/-innen in Organisationen eintreten, betreten sie gleichzeitig einen Rahmen, der durch andere Organisationsmitglieder und Akteure ausgestaltet ist.

Im Gegensatz zur Konfusionsphase, in der Berufseinsteiger/-innen hauptsächlich in Kontakt mit ihrem unmittelbaren Berufsumfeld treten, weitet sich der soziale Interaktionsrahmen in der Konsolidierungsphase aus. In Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung können dies Teilnehmende, Kursleitende, Kooperationspartner oder Auftraggeber sein. Die Interaktion mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen aus anderen Bildungseinrichtungen erweist sich für eine Berufseinsteigerin als diffizil:

Da muss man immer mal gucken, wen man da so vor sich hat und wenn man dann noch niemanden kennt, dann muss man halt bei vielen so gucken, wen man vor sich hat (Sabrina, Z. 1444-1446).

Lernprozesse innerhalb der beruflichen Sozialisation finden, wie der Interviewausschnitt zeigt, nicht nur innerhalb der eigenen Einrichtung statt. Durch den Kontakt zu Personen, die in anderen Bildungseinrichtungen arbeiten, muss das gewohnte Arbeitsumfeld verlassen werden. Berufseinsteiger/-innen treffen auf unbekannte Individuen in einem bestehenden Sozialgeflecht, welches erkundet werden muss. Den Umgang mit diesen Akteuren beschreibt die Befragte als:

politische Verflechtungen, wo man ja auch immer noch aufpassen muss, wenn man sagt, ich will das und das, ob das politisch korrekt ist (Sabrina, Z. 1359-1360).

Die Darstellung verdeutlicht, dass berufliche Sozialisationsprozesse eingebettet sind in differenzierte Beziehungsgeflechte, die u.a. als „politisch“ bezeichnet werden. Berufliches Handeln im Allgemeinen und in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Besonderen vollzieht sich in beruflichen Netzwerken und Beziehungen, in denen sich Macht- und Einflusstrukturen widerspiegeln. Um mit dem jeweiligen Interaktionspartner angemessen umgehen zu können, bedarf es erhöhter Sensibilität, die auf eine soziale Kompetenz zurückzuführen ist. Im vorliegenden Fall wird das Erlernen von entsprechenden Verhaltensweisen und Kommunikationsstilen erst im Laufe der Berufspraxis möglich.

5.3.3 Individueller Subjektrahmen: Ein berufliches Selbstverständnis unter dem Aspekt der Sinnstiftung in der Progressionsphase

Der Berufseinstieg und die Sozialisation durch den Beruf verändern den Menschen, indem sie Spuren bei den Individuen hinterlassen. Mit dem Eintritt in das Berufsleben wird das Subjekt mit Anforderungen und Erwartungen konfrontiert, die von seinen bisherigen Erfahrungen abweichen. Durch eine Auseinandersetzung innerhalb des individuellen Subjektrahmens kann sich ein Selbstverständnis entwickeln, welches als Teil einer beruflichen Identität verstanden werden kann. Es wird als Disposition gefasst, die dem (beruflichen) Handeln und Denken Richtung, Orientierung und Antrieb gibt.

Das Gefühl zu haben, das, was wir hier machen, macht auch Sinn (Hanna, Z.231-232),

ist für einige Berufseinsteiger/-Teilnehmer/-innen dieser Studie ein entscheidendes Kriterium ihrer Berufstätigkeit. In der Progressionsphase setzen sich die Befragten mit ihrer Arbeit und den Bedingungen auseinander und reflektieren die erste Zeit nach dem Berufseinstieg im Hinblick auf den Sinngehalt ihrer Tätigkeiten:

Also durch Arbeit definiert man sich, man reproduziert sich. Also man schafft etwas. [...] Ich sehe im Arbeiten eigentlich den Anspruch, dass man gleichzeitig nicht nur sich selber, sondern eigentlich eine gesellschaftliche Verbesserung erreicht (Christian, Z. 1771-1781).

Die Ausschnitte aus den Interviews illustrieren den Anspruch der befragten Personen, die eigene berufliche Tätigkeit als sinnhaft zu empfinden und ihre Bedeutung zu erkennen. Die erlebte Sinnstiftung ist die Motivation ihrer Berufstätigkeit. Ein Sinn in der Arbeit zeigt sich darin, dass die Tätigkeit in einem größeren, gesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet wird. Die Berufseinsteiger/-innen dieser Studie wollen sich nicht nur als kleines Mädchen in einem großen Getriebe fühlen, sondern ihre Arbeit soll Wirkung entfalten und einen Wert für die Gesellschaft bzw. andere Personen haben. Arbeit dient nicht als Selbstzweck, sondern soll als sinnstiftend erlebt werden. Dabei vertreten die Interviewpartner/-innen die Auffassung, dass ihre andragogische Tätigkeit einen Sinn darstellt, indem sie Bildungsangebote in ihrer Region bereitstellen und den Lernenden somit eine Möglichkeit bieten, sich weiterzuentwickeln.

6 Fazit

Der Berufseinstieg für Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erweist sich als Ausgangspunkt für eine Vielzahl von Lernprozessen. Von Berufseinsteigern und Berufseinsteigerinnen in der andragogischen Praxis wird erwartet, dass sie ab dem ersten Tag ihres Berufslebens aktiv handeln und Eigeninitiative entwickeln, um sich in ihre Einrichtung zu integrieren. Die Einarbeitung in andragogische Praxisfelder erfolgt auf informellen Wegen und in der Regel durch individuelle Bewältigungsstrategien, die die Berufseinsteiger/-innen aktiv entwickeln und einsetzen, um Handlungs- bzw. Lernhindernisse während des Arbeitsprozesses zu bewältigen. Erste berufliche Praxis erleben sie in täglichen Arbeitshandlungen und Berufserfahrungen werden als Aufschichtung von Erfahrungswissen verstanden. Daraus resultiert, dass es weder einen Schonraum gibt, noch Probehandeln möglich ist. Berufseinsteiger/-innen erleben dadurch hohe Belastungen, was sich in der Bewertung einer Berufseinsteigerin zeigt, die ihre Anfangszeit als Situation bezeichnet, in die „möchte ich jetzt nicht nochmal zurückkehren“ (Kathrin, Z. 716).

Wiltrud Gieseke stellte sich die Frage: „Tun wir genug, um den Nachwuchs nachhaltig zu unterstützen, damit sie sich als Erwachsenenbildner/-innen sehr gut platzieren können?“ (Gieseke/Nittel 2014, S. 10). Grundsätzlich fällt eine explizite Einführung in das jeweilige Tätigkeitsfeld knapp aus. Berufseinsteiger/-innen müssen eigenständig dafür sorgen, dass sie relevante Informationen erhalten, um handlungsfähig zu werden und den Erwartungen und Anforderungen gerecht werden zu können.

7 Ausblick: Begleitung in andragogische Praxisfelder

Aus diesem Grund sollte eine organisierte und begleitende Berufseinführung erfolgen, um den Übergang vom Studium in den Beruf zu unterstützen und zu erleichtern. Für eine Begleitung von Übergängen im Lebenslauf sprechen sich auch andere Vertreter/-innen der Disziplin aus (vgl. Schäffter 2014; Schicke 2014b).

Eine organisierte Berufseinführung hauptberuflich pädagogischen Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung könnte ein wichtiger Baustein sein, um die berufliche Sozialisation zu steuern und zu beeinflussen. Da eine deutliche Abgrenzung und Charakterisierung im Verhältnis zu anderen Berufsfeldern unter der Perspektive des Berufseinstieges nach Ergebnissen dieser Studie nicht vorgenommen werden kann (vgl. u.a. Bührmann 2008; Rehn 1990), ist die Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Gefahr ausgesetzt, ein Berufsbild ohne Profil und Kontur zu sein. Berufseinführungsseminare würden den Betroffenen nicht nur Sicherheit und Orientierung im Hinblick auf das Berufsfeld geben, sondern auch ein Gefühl von Gemeinschaft

vermitteln. Zu wissen, dass andere Andragoginnen und Andragogen ähnliche oder gleiche Probleme mit der beruflichen Erstphase haben, kann entlastend wirken. Es fände eine Reflexion der Arbeitsplatzsituation statt, eine zielgerichtete und systematische Vermittlung von Handlungswissen könnte erfolgen, ebenso wie ein gemeinsam geteiltes Berufsbewusstsein entwickelt werden könnte (vgl. Venth 1988, S. 129). Positive Folge könnte die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses verbunden mit einer beruflichen Identität sein, das auch zu einem vertieften Verständnis für professionelles Handeln führt. Seminare zur Einführung in den Berufseinstieg in die Andragogik würden Maßnahmen auf den Weg bringen, die einer Professionalisierung der gesamten Disziplin zugute käme.

Literatur

- Abraham, K. (1957): Der Betrieb als Erziehungsfaktor: Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. Freiburg i. Br.: Lambertus-Verlag.
- Alheit, P./Dausien, B. (1985): Arbeitsleben: eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bührmann, T. (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (2012): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Dies. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7-25.
- Faulstich, P. (1996): Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim: Juventa Verlag, S. 50-80.
- Faulstich, P. (2001): Deprofessionalisierung des Personals der Erwachsenenbildung und Neoregulierung. In: Bolder, A. (Hrsg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Opladen: Leske + Budrich, S. 278-293.
- Faulstich, P./Zeuner, Ch. (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
- Felden, H. von (2010): Lernprozesse in Transitionen: Subjektive Konstruktionen in strukturellen Übergangsprozessen. In: Dies./Schiener, J. (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 184-202.
- Felden, H. von (2014): Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In: Dies./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-84.
- Feldman, Ch. (1981): The Multiple Socialization of Organization Members In: The Academy of Management Review, Vol. 6, No. 2, S. 309-318.
- Geulen, D./Hurrelmann, K. (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u. a.: Beltz, S. 51-67.

- Gieseke, W. (1989): *Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation.* Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.
- Gieseke, W./Nittel, D. (2014): (Zwischen-)Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Ein zweistimmiger Kommentar. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 7-16.
- Heinz, W. (1995): *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation.* Weinheim: Juventa Verlag.
- Hof, Ch./Maier-Gutheil, C. (2014): *Übergänge im Erwachsenenalter. Befunde und offene Fragen für die Erwachsenenbildung.* In: Hof, Ch./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe.* Weinheim u.a.: Beltz, S. 146-167.
- Hurrelmann, K. (2002): *Einführung in die Sozialisationstheorie.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Peters, R. (2005): *Professionalität in der Erwachsenenbildung? Zur beruflichen Handlungssituation und zum Handlungstypus von ErwachsenenbildnerInnen.* In: Lenz, W. (Hrsg.): *Weiterbildung als Beruf. „wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“.* Wien: Lit Verlag, S. 183-196.
- Rehn, M.-L. (1990): *Die Eingliederung neuer Mitarbeiter. Eine Längsschnittstudie zur Anpassung an Normen und Werte der Arbeitsgruppe.* München, Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Schäffter, O. (2014): *Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften.* In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen.* Wiesbaden: Springer VS, S. 37-59.
- Schicke, H. (2014a): *Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit.* In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen.* Wiesbaden: Springer VS, S. 85-109.
- Schicke, H. (2014b): *Professionalität für eine lernförderliche Unterstützung in berufs- und lernbiographischen Übergängen.* Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen.* Wiesbaden: Springer VS, S. 267-286.
- Schmidt-Lauff, S./Hippel, A. von (2012): *Antinomien akademischer Professionalisierung. Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden.* In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 81-93.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Venth, A. (1988): *Berufseinführung und Fortbildung als Elemente professioneller erwachsenenpädagogischer Berufsausübung.* In: Gieseke, W. (Hrsg.): *Professionalität und Professionalisierung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 118-132.

- Walther, A./Hof, Ch./Meuth, M. (2014): Vermittlung und Aneignung in Lebenslauf und Biographie. Perspektiven einer Pädagogik der Übergänge. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim u. a.: Beltz, S. 218-240.
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord.
- Weymann, A. (2008): Lebensphase Erwachsenenalter. Sozialisation, Konstruktionen und institutionelle Vermittlung. In: Abels, H. (Hrsg.): Lebensphasen: eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159-234.